مدى ممارسة أولياء الأمور للمهارات المسبقة للقراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة بدولة الإمارات العربية المتحدة

إعـــــــداد

أ.د عبد العزيز السرطاوي
رئيس قسم التربية الخاصة
كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

د. سناء طيبي
قسم التربية الخاصة
كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

أ. روحي عبدات
مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية

مدى ممارسة أولياء الأمور للمهارات المسبقة للقراءة والكتابة
مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة
بدولة الإمارات العربية المتحدة

ملخـــــص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة أولياء الأمور للمهارات المسبقة للقراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة بعد تطبيقها على عينة من أولياء أمور الأطفال الملتحقون بمرحلة ما قبل المدرسة في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك تبعاً لمتغيرات (المستوى التعليمي للمستجيب، مشكلة الطفل، عمر المستجيب) والتي قامت على أساسها فرضيات الدراسة الثلاثة.

وقد تم بناء أداة الدراسة من قبل الباحثين، وهي عبارة عن استبانة تم تقنينها بالاعتماد على صدق المحكمين واستخراج معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، والتحقق من ثباتها باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للفقرات والذي بلغ (0.78). وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أولياء الأمور، وفحص الفرضيات الصفرية للدراسة باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS)، أظهرت النتائج أن ممارسة أولياء الأمور للمهارات للقراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة هي في مستوى متوسط، وأن هذه الممارسة ليست ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيرات المستوى التعليمي ومشكلة الطفل، فيما كانت دالة إحصائياً وفق متغير عمر المستجيب.

وبناءً على ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها تشجيع جميع أفراد الأسرة على ممارسة مهارات القراءة والكتابة مع أطفالهم في البيت، وتهيئة البيئة المنزلية الثقافية للطفل وإثرائها بالمحفزات التي تدفعه للمحاولات الأولى للقراءة والكتابة خاصة الأطفال الذين يعانون من مشكلات نطقية وغيرها.

مقـــــــــدمـة

تعتبر الأسرة البيئة التعليمية الأولى للطفل حيث يكتسب فيها المهارات الاجتماعية والسلوكية والتعليمية الملائمة والتي تهيؤه لدخول المدرسة، حيث يتم تطوير وصقل تلك المهارات بشكل منظم. وتعتقد بعض الأسر أن تزويد الأبناء بتلك المهارات وخاصة مهارات القراءة منها، يبدأ مع تعلم أبناءهم الأحرف والنطق بها، وذلك على الرغم من أن اكتساب هذه المهارة يتم قبل ذلك بكثير.

إن تنمية حب القراءة عند الأطفال وربطهم بالكتاب لا يعد من مهام المدرسة وحدها. فقد أظهرت البحوث التربوية والنفسية أهمية السنوات الخمس الأولى في بناء شخصية الطفل وتحديد أنماط سلوكه، ممّا يجعل أمر تربيته وتوجيهه شأناً يستحق العناية والجهد والتفكير (الكندري، 1992). فقد توصلت كلاي (clay , 1975) من خلال دراستها التي هدفت إلى معرفة دور البيت والمدرسة في كيفية تعلم الأطفال القراءة، إلى أن هنالك كماً هائلاً من البحوث العلمية التي تدعم وجهة النظر القائلة بأن اتصال الطفل بالكتب والمواد المطبوعة في البيت قبل التحاقه بالمدرسة له تأثير كبير على نموه المعرفي بعد التحاقه بها (النصار، 2004). وتشير العديد من الدراسات إلى أن العديد من الأطفال يلتحقون بالمدرسة وهم بالفعل يقرؤون ويكتبون. وبعد دراسة حالات من هؤلاء الأطفال، استنتج الباحثون بأنهم قد "تعلموا القراءة بشكل طبيعي"، بمعنى أن قدرتهم على القراءة كانت تتطور بشكل مرادف لاكتسابهم اللغة أو تعلمهم المشي (Morrow, 2005) وقد أوضحت مورو (Morrow, 2005) أيضاً بأن الأطفال يبدؤون باكتساب المعلومات حول القراءة والكتابة منذ لحظة ولادتهم، كما أنهم يستمرون ببناء معلوماتهم عن اللغة المحكية، والمقروءة، والمكتوبة أثناء مرحلة الطفولة المبكرة وما بعدها. وبذلك بدأ اهتمام الباحثين ينصب بشكل كبير نحو تطور تعلم الكتابة والقراءة في سنوات الطفولة الأولى أكثر من ذي قبل. فعلى سبيل المثال، كشفت دراسات ميسون ومكورميك (Mason and McCormick, 1981) عن أثر القراءة من قبل الوالدين على أطفالهم في إثارة الأسئلة والتعليقات المرتبطة بالصور والمعاني. ويؤكد على ذلك يادين (Yaden, 1985) حيث أشار إلى أن الأطفال يبدؤون عقب قراءة القصص عليهم بطرح الأسئلة والتعليقات، كما تبدأ لديهم محاولات لقراءة ولفظ ألأحرف والكلمات، ويصبح شكل المطبوعات أكثر أهمية في الاستجابات التي تتولد لديهم فيما بعد.

أما مهارات الفهم القرائي فتتعزز لدى الأطفال من خلال تآلفهم مع المفردات والبنى اللغوية الموجودة في الكتب المقروءة عليهم من قبل الكبار، فالأطفال الذين يتعرضون للقراءة بشكل مستمر ومبكر فإنهم يميلون للقراءة والكتابة أبكر من أقرانهم، كما أنهم يقرؤون بسهولة

أكبر، وتتشكل لديهم في نفس الوقت مهارة في ربط المادة المقروءة بالمتعة (Mason, 1980).

وعلى الرغم أن المدرسة تلعب دوراً حيوياً في تنمية حب القراءة لدى الأطفال، إلا أن الوالدين يجب أن يكونوا قدوة لأبنائهم في مرحلة ما قبل المدرسة. فإذا لم يكن البيت غنياً ومفعماً بالقراءة، فإن ارتباط الأطفال بها سيكون ضعيفاً. ويمكن للأطفال أن يتعلقوا بالقراءة حتى قبل أن يتعلموها. ويزداد تعلقهم بها حينما يصبح وقت القراءة مفعماً باللهو والمرح. ويتم ذلك عن طريق اللعب مع الأطفال وتشجيعهم على طرح الأسئلة، والاستماع إلى الحكايات، واصطحابهم لزيارة معارض الكتب والمكتبات، وكذلك حثهم على الرسم والتلوين بما ينمي مهاراتهم في التعرف على الأحرف والأرقام. إن البيئة الأسرية المحفزة على العلم والمعرفة في مرحلة ما قبل المدرسة يعد من أهم العوامل التي تصقل مهارات القراءة والكتابة الأولية عند الأطفال. فعندما يشعر الطفل في هذه السن المبكرة بأن الكتب والمطبوعات والقصص موضع اهتمام الأسرة، فإنه سيحرص علي اقتنائها والمحافظة عليها، ومحاولة استكشافها، ومن ثم التعود لاحقاً على القراءة باعتبارها أمراً أساسياً في الحياة. ولأن الأطفال يتعلمون بطرائق مختلفة، فإن الأنشطة التي ممكن ممارستها من قبل الوالدين سوف تختلف باختلاف أنماط تعلم أبنائهم.

ونظراً لأهمية دور أولياء الأمور في تنمية مهارات القراءة لدى أطفالهم في مراحل عمرية مبكرة، فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى استخدام أولياء الأمور أو الوالدين للمهارات الأساسية للقراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تعتبر المراحل العمرية الأولى من حياة الطفل بالغة الأهمية نظراً لانعكاساتها والاجتماعية والسلوكية والتربوية على شخصية الطفل وبنائها. وبناءً عليه فليس من الغريب أن تشير الدراسات والأبحاث إلى التأثيرات الأسرية على الطفل والتي تمتد حتى تصل إلى اللبنات الأساسية في بنائه التعليمي، وخاصة اكتسابه المهارات الأولى في القراءة والكتابة، وذلك عن طريق تأثره بالبيئة المنزلية التي يحياها، وتقليده للوالدين والمحيطين به.

فنظراً لأهمية هذا الموضوع وندرة الدراسات التي تناولته في عالمنا العربي وخاصة في مجتمع الإمارات، فقد جاءت هذه الدراسة كإضافة علمية جديدة للتعرف على مدى ممارسة أولياء الأمور للمهارات المسبقة في القراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة. وكذلك إثارة انتباه أولياء الأمور والمهتمين والمختصين والقائمين على البرامج التعليمية

والتربوية في مرحلة ما قبل المدرسة، إلى أهمية استخدام مهارات القراءة والكتابة في تعليم الأطفال وأثرها في إكسابهم الخبرات التعليمية والتربوية اللاحقة.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:-

1- التعرف على مدى ممارسة أولياء الأمور لمهارات الإعداد للقراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة

2- التعرف على أثر كل من المتغيرات التالية (المستوى التعليمي للمستجيب، مشكلة الطفل، عمر المستجيب) في مدى ممارسة أولياء الأمور لمهارات القراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة.

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مدى ممارسة أولياء الأمور لمهارات القراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للمستجيب (ثانوية عامة فما دون، دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مدى ممارسة أولياء الأمور لمهارات القراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة تعزى إلى متغير مشكلة الطفل (في النطق، سمعية، بصرية، صعوبة في التعلم، جسمية، عقلية، انفعالية، عدوانية).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مدى ممارسة أولياء الأمور لمهارات القراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة تعزى إلى متغير عمر المستجيب (أقل من 20 سنة، 20-30 سنة، من 31-40 سنة، أكثر من 40 سنة).

حدود الدراسة:

لقد تم تطبيق إطار هذه الدراسة على عينة من أولياء أمور الأطفال الملتحقون بمرحلة ما قبل المدرسة في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة.

الدراسات السابقة

تعتبر الأسرة هي المؤثر الأول في سلوك الطفل وفي زرع القيم الثقافية والاجتماعية لديه. وعلى الرغم من أن التعليم سواءً كان في المدارس أو رياض الأطفال يعتبر بداية تعلم الطفل لمهارات القراءة والكتابة بشكل نظامي ورسمي، إلا أن الخطوات الأولى لإتقان تلك المهارات تبدأ من المنزل قبل التحاق الطفل بالروضة أو المدرسة. ومن خلال الملاحظات الأولية للطفل في بيئتة الأسرية يصبح الوالدين المثل الأعلى والقدوة الأولى للطفل، حيث يكتسب منهما السلوكات الملائمة باعتبارهما يشكلان النموذج الأول والأهم في حياته الاجتماعية. ومن المعلوم أن الأطفال يبدؤون باكتساب المعلومات المسبقة عن القراءة والكتابة منذ لحظة ولادتهم، ويستمرون في بناء معلوماتهم عن اللغة المحكية، والمقروءة، والمكتوبة أثناء مراحل نموهم المختلفة. ويلعب جميع أفراد الأسرة كالآباء والأخوة والأخوات دوراً حيوياً في هذا الخصوص حيث يُعتبرون المعلمون الأوائل لأطفالهم، فغالباً ما يعتمد نجاح أية برامج مدرسية على بيئة التعلم المنزلية. حيث يلتحق العديد من الأطفال إلى الروضة أو المدرسة وهم بالفعل يتقنون المهارات الأساسية في القراءة والكتابة إتقانهم للغة أو المشي.

وقد انصب الانتباه بشكل كبير في العقود القليلة الماضية نحو تطور تعلم الكتابة والقراءة في سنوات الطفولة الأولى. فلم يدرك المدرسون وأولياء الأمور والإداريون بأن الأطفال في سن ما قبل الدراسة هم قراء وكتاب، إلا بعد أن أكدت الأبحاث المكثفة على ضرورة التفكير في توفير التدريب المبكر للكتابة والقراءة. ففي غضون السنوات القليلة الماضية، ازدهرت الأبحاث حول تطور القراءة والكتابة في سنوات الطفولة المبكرة. ولم تقدم هذه الأبحاث معلومات جديدة فقط، وإنما قدمت أيضاً مفاهيم وتوجيهات حديثة عن بعض أساليب التدريب على مهارات القراءة والكتابة في سنوات الطفولة المبكرة (Morrow, 2005).

ومن خلال العودة إلى الأدب المتخصص منذ بدايات القرن الماضي، يتضح عدم اهتمام العلماء والمختصين بتطوير تعلم القراءة والكتابة لدى الطفل قبل دخوله المدرسة. فقد ساد في تلك الفترة أن مثل هذا النوع من التعليم يبدأ فقط مع التعليم النظامي عند التحاق الطفل بالصف الأول الابتدائي. وقد أيد ذلك بعض علماء النفس التطوريين مثل غيزل (Gesell) الذي أشار إلى عامل النضج كأكثر العوامل تأثيراً في تعلم القراءة. فالتدريب على القراءة لم يوفر للطفل حتى يصبح مستعداً، وبذلك تجاهل مدرسوا رياض الأطفال أو تجنبوا تدريب الأطفال على القراءة. إلا أنهم اتبعوا في نفس الوقت بعض أساليب التعليم الخاص ببستالوزي وفروبل (Pestalozzi and Froebel). حيث كانوا عادة ما يقرؤون للأطفال، ويشجعونهم على اللعب، والاكتشاف، وحل المشاكل، ويقودون حلقات النقاش والحوار والأغاني والأناشيد.

وقد دعم مورفت وواشبورن (Morphet and Washbume) تعليق تعليم القراءة حتى يصبح الطفل "ناضجاً بما يكفي". فقد توصلت دراستهم إلى أن الأطفال ممن يصل عمرهم العقلي (ست سنوات ونصف) قد حققوا تقدماً أفضل في إنجاز اختبار القراءة مقارنة بالأطفال الأصغر منهم سناً (Weikle and Hadadian, 2000).

وقد سجل أول تحد للمواقف السائدة سابقاً؛ تلك الدراسات التي تطرقت إلى كيفية تعلم الأطفال اللغة الكلامية. فعلى الرغم من أهمية النضج في اكتساب اللغة، فقد خلصت الكثير من الأبحاث إلى أن الأطفال أنفسهم يلعبون دوراً ايجابياً في تعلم اللغة، حيث يقلدون لغة الراشدين في الأسرة والبيئة المحيطة ويطورون لغتهم عندما لا يجدون الكلمات التي يحتاجونها لتوصيل أفكارهم. وبذلك تكون مفرداتهم الأولى عادةً كلمة وظيفية. كما أن الأطفال الذين يتعرضون بشكل ثابت لبيئة لغوية غنية يجدون سهولة أكبر في استخدام اللغة مقارنة بالأطفال الذين يفتقدون لهذه الفرص (Chomsky, 1965; Halliday, 1975; McNeil, 1970; Menyuk, 1977; Bruner, 1975;). وفي الوقت الذي أظهرت فيه بعض الدراسات أن الأطفال ذوي المشكلات اللغوية لم تتح لهم من قبل أسرهم فرص القراءة والكتابة والتلوين بشكل كاف بالمقارنة مع بقية الأطفال (Blischak, 1995; Katims, 1991)، فقد توصلت دراسة ويليامز (Williams, 1994) إلى أنه على الرغم من أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين يعانون من إعاقات سمعية قد أظهروا تأخراً في مهارات القراءة والكتابة تأخراً لغوياً واضحاً، إلا أن مهاراتهم المسبقة في القراءة والكتابة استمرت في التطور نتيجة اهتمام الأسرة بهم.

وقد تناولت دراسات أخرى أهمية المستوى التعليمي للأم خاصة، والبيئة الأسرية التي يتعلم فيها الأطفال القراءة والكتابة عامة بدون توجيه مباشر قبل التحاقهم بالمدرسة (Morrow, 1983; Heath, 1980; Holdaway, 1979;). حيث تصبح البيئة الأسرية غنية ومثيرة كلما وفرت الكتب وأدوات أخرى للقراءة، وكذلك عندما يقدم أفراد الأسرة أنفسهم كنماذج نشطة في تعلم القراءة والكتابة، وفي حين وجدت دراسة لاوسا (Laosa, 1982) أن الأمهات الأكثر تعليماً يقرأن لأطفالهن أكثر من الأمهات غير المتعلمات، فإن دراسة راشد وآخرون (Rashid, & et. al. 2005) أفادت بأن المهارات المسبقة في القراءة والكتابة التي يكتسبها الطفل من الأسرة ليست لها علاقة بالمستوى التعليمي للأم.

وقد كشفت بعض الدراسات أيضاً عن استجابات الأطفال حيال قراءة القصص لهم عن ميول تطورية تتبع الصيغة الثلاثية الأبعاد الخاصة بماسون ومكورميك (Mason and McCormick, 1981). فخلال قراءة القصص، تكون أسئلة وتعليقات الأطفال مرتبطة بصور ومعاني القصص. ثم تصبح أسئلتهم وتعليقاتهم موجهة نحو أسماء الأحرف، أو قراءة

الكلمات الفردية، أو محاولة لفظ الكلمات (Yaden, 1985). وأخيراً، تهيمن وظيفة المطبوعات على تلك الاستجابات؛ إذ يصبح شكل المطبوعات أكثر أهمية.

وفي هذا السياق فإنه لا يجوز الاعتماد أو تعميم مفاهيم قد تكون مفصلة نوعاً ما من مثل "إن الأطفال يتعلمون القراءة بشكل طبيعي". إن مثل هذا الاعتقاد قد يصدق في بعض حالات الأطفال الذين يعيشون في بيئات داعمة وثرية ومحفزة على تعليم القراءة والكتابة، إلا أن تعميمه على بقية الأطفال يحرمهم من فرص التعليم والتدريب الموجه على المهارات المسبقة في القراءة والكتابة (Heath, 1980; Morrow, 1988; Yaden, 1985; Flood, 1977;).

أما ماري كلاي (Clay, 1975) فقد افترضت بأن الطفل يكتسب بعض المعرفة عن اللغة، والقراءة والكتابة قبل دخوله المدرسة. وأن هناك علاقة ديناميكية ما بين مهارات الاتصال المتمثلة في القراءة، الكتابة، اللغة الشفوية، والإصغاء إذ أن كل مهارة منها تؤثر في الأخرى في سياق التطور الذي يمر فيه الطفل. ويحدث التطور في حياة الطفل المنزلية، والاجتماعية، والمدرسية، من خلال توظيف خبرات ذات معنى تتطلب استخدام التعلم في وضعيات طبيعية. وغالباً ما تكون وضعيات اكتساب التعلم اجتماعية، أي أثناء تداخل الراشدين والأطفال مع بعضهم البعض من خلال العمل الجماعي.

وتقدم نظرية هولداواي (Holdaway, 1979) عن كيفية تطور التعلم لدى الأطفال ملخصاً حول كيفية اكتساب القراءة والكتابة. فعوضاً عن تقديم الإرشادات الشفهية عن كيفية القيام بمهارة ما، يقوم الآباء بأنفسهم بتوفير نماذج تحفيزية تستثير رغبة أطفالهم في تقليدها. ثم يتهذب هذا النشاط التقليدي عن طريق المكافأة والنشاط والتشجيع والتوجيه. وحسب هذه النظرية، فإن العمليات التي تمكن الطفل من اكتساب مهارتي القراءة والكتابة تبدأ بملاحظة الطفل لسلوكيات التعلم، كأن يقرأ له مثلاً، أو يشاهد الراشدين وهم يقرؤون ويكتبون، ومن ثم الاستماع إلى توجيهاتهم حول كيفية إتقان تلك المهارات. وقد أشار ليبرمان وليبرمان إلى أن 20% ــ 52% من الأطفال يعتبرون غير قادرين على اكتساب نظام الحروف الأبجدية بشكل تلقائي، كما أكدت تومبسون (Tompson) إلى ارتكاز القراءة والكتابة على مجموعة من المهارات التي يجدر تدريسها بشكل ثابت ومنتظم، وأن مثل هذه المهارات لا تترك عادة للطفل كي يتقنها صدفة. كما أوضح فورمان (Formann) أن ما يتعلمه الأطفال بشكل ضمني أو من خلال الاستنتاج، يجب أن يكون واضحاً ومباشراً بالنسبة للبعض الآخر. وقد حذر فورمان من تعريض الطفل لخبرات الفشل في المراحل الأولى من تعلم القراءة (Morrow, 2005).

وتشمل أنشطة التعلم الأسري التي تزود الأطفال بالمهارات المسبقة في القراءة والكتابة كما أشارت مورو وباراتور (Morrow, & Paratore, 1993) إلى العديد من الإجراءات منها على سبيل المثال لا الحصر: ممارسة أولياء الأمور تدريب أطفالهم على مهارات القراءة والكتابة بشكل موجه للطفل، كاستخدام الرسوم أو تدوين الملاحظات وتبادل الأفكار أو الرسائل، والاحتفاظ بالسجلات أو تبادل القصص والأفكار خلال المحادثة والقراءة أو الكتابة، أو إتباع إرشادات وتعليمات مكتوبة. وقد تطبق مثل هذه الإجراءات وغيرها التي تتضمن أفكاراً مبتكرة من قبل الوالدين داخل المنزل أو المكتبة أو الحدائق العامة أو أثناء زيارة المحلات التجارية. ويلاحظ في السياق أن الأطفال يكتسبون المهارات المسبقة في القراءة والكتابة التي تخدم أغراضهم، حيث أنهم يندمجون في نشاطات التعلم إذا ما نظروا إلى القراءة والكتابة على أنها نشاطات وظيفية وحياتية تخدم أغراضاً محددة لديهم (Mason & McCormick, 1981).

وتعد القراءة للأطفال وخاصة قراءة القصص أحد أهم مكونات تدعيم المهارات المسبقة للقراءة والكتابة. فقراءة القصة تعزز خلفيتهم المعلوماتية ووعيهم ببنية القصة، كما تخلق تآلفاً بين الأطفال ولغة الكتب. فلغة الكتب تقدم للأطفال نموذجاً متميزاً في القراءة والكتابة السليمة. إضافة إلى أن سماع قصص مبنية بشكل جيد يساعد الأطفال على كتابة وسرد قصصهم الخاصة (Morrow, 1983, Julltan, 1992). كما أن القراءة للأطفال تنمي لديهم مهارات التعرف على المطبوعات وكذلك مهارات الفهم من خلال تآلفهم مع المفردات والبنى اللغوية الموجودة في الكتب التي قرأها الكبار لهم، فالأطفال الذين تعرضوا للقراءة بشكل مبكر ومستمر يميلون للقراءة والكتابة في وقت أبكر من أقرانهم الآخرين كما أنهم يقرؤون بسهولة ومتعة أكبر(Mason, 1980).

وقد وجد الباحثون أن القراءة المنزلية تدعم تطور مهارتي القراءة والكتابة. كما أن تكرار قراءة نفس القصة يعد إستراتيجية مهمة كذلك، وأن القراءة للأطفال تعطيهم فهماً أفضل عن وظائف المطبوعات ووضعية من يقومون بعملية القراءة، كما تتشكل لديهم كيفية التعامل مع الكتاب ويصبحون مع مرور الوقت أكثر إنتباهاً أثناء الإصغاء لبداية، والوسط ، ونهاية القصة؛ وكذلك المفهوم والمغزى من القصة (Yaden,1985). وقد أكدت ماسون (Mason, 1980) أن القراءة للأطفال تسهم في زيادة إدراكهم لوظائف وشكل ومبادئ المطبوعات، كما تنمي لديهم معرفة إدراكية حول كيفية مقاربة مهمات القراءة. كما تتطور لديهم أيضاً مواقف إيجابية حيال القراءة. فالدفء الذي يصاحب قراءة القصص من قبل الآباء يدوم حتى بعد انتهاء القراءة، فهو يدخل مشاعر جيدة ومتبادلة من المشاركة ليصبح طقساً من طقوس العلاقة بينهما. وتأخذ قراءة بعض الكتب معان خاصة بين الراشد والطفل.

ومن العوامل المنزلية المشجعة لتعزيز وتطوير المهارات المسبقة في تعلـم مهـارتي القراءة والكتابة، هو التفاعل بين أفراد الأسرة والبيئة الطبيعيـة وكـذلك المنـاخ التحفيـزي والعاطفي. ومن خلال تفاعل هذه العوامل وغيرها، يترتب إتقان الأطفال لمهـارات القـراءة والكتابة في مراحل عمرية مبكرة. إضافة إلى أن قدراتهم العقليـة تتطـور بشـكل تـدريجي وملحوظ، كما تتطور لديهم المهارات الحسية الوظيفية بشكل أسرع من أقرانهمس (Morrow, 1983 Teale,1982).

وتجسد الدراسات عن جلسات القراءة المنزلية بأن التداخل الاجتمـاعي النشـط بـين الآباء والأطفال خلال هذه الجلسات يعد عاملاً أساسياً هاماً في عملية التعلم. فقد يهتم الأطفـال مبدئياً بالصور والملصقات المطبوعة أو يكررون بعض المفردات أو التعليق والإجابـة عـن بعض الإستفسارات (Yaden, 1985) ثم تصبح اهتمامات الطفل بالقصة أكثر تعقيداً مما يدل على بلوغه إلى مستويات عليا من التفكير خاصة في مهارات: التحليل، والـربط ، والتوقـع، والمعرفة، والتركيب. كما تتوجه اهتماماته في أحيـان أخـرى إلـى العنـوان، والوضـعية، وشخصيات القصة، وأحداثها، أو خصـائص المطبوعـات بمـا فيهـا الأحـرف والكلمـات والإيقاعات (Morrow, 1988). وتساعد المداخلات التي يوفرها أولياء الأمور فـي إيجـاد الاستجابات في المواقف التي يعجزون فيها عن الاسـتجابة بأنفسـهم أو ربـط الإسـتجابات بخبرات واقعية (Anderson, 1985).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور وأسر الأطفال الملتحقون برياض الأطفال الحكومية بمدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. وقد بلغ عدد مدارس رياض الأطفال بمدينة العين (14)، في حين بلغ عدد الأطفال الملتحقين بها (3226). ونظراً لصعوبة تطبيق الأداة على جميع أولياء الأمور، فقد قرر الباحثون اللجوء إلى الإختيار العشوائي لأولياء الأمور والمتمثل في صف واحد من كل مدرسة. حيث بلغ عدد أولياء الأمور في جميع هذه الفصول المختارة عشوائياً (210) أسرة، وافق منهم على المشاركة في إجراءات الدراسة التي تضمنت تطبيق الأداة أثناء المقابلة الشخصية (139) أسرة شكلوا فيما بعد عينة الدراسة. ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة:

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات

(المستوى التعليمي للمستجيب، مشكلات الطفل، عمر المستجيب)

المستوى التعليمي للمستجيب	**التكرار**	**النسبة المئوية**
ثانوية عامة فما دون	100	%71.9
دبلوم	12	%8.6
بكالوريوس فما فوق	27	%19.4
مشكلة الطفل	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نطقية	9	%6.5
بصرية	2	%1.4
صعوبات تعلم	4	%2.9
انفعالية	13	%9.4
لا يوجد مشكلات	111	%79.9
عمر المستجيب	**التكرار**	**النسبة المئوية**
أقل من 20 سنة	9	%6.5
20-30 سنة	105	%75.5
من 31- 40 سنة	21	%15.1
أعلى من 40 سنة	4	%2.9
المجموع العام	139	%100

أداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة بصورتها النهائية على استبانة تشتمل على (14) فقرة. وقد تضمنت أيضاً هدف الدراسة وكيفية الإجابة عن الأسئلة، بالإضافة إلى المعلومات الشخصية التي تمثل متغيرات الدراسة المستقلة.

وقد قام الباحثون ببناء هذه الاستبانة الخاصة بالمهارات المسبقة في القراءة والكتابة التي يمارسها أولياء الأمور مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك بالاعتماد على الأدب التربوي (weikle, Hadadian, 2000) وواقع خبرة الباحثين في هذا المجال. وقد تم صياغة فقرات الدراسة صياغة إيجابية، حيث استخدم الباحثون المقياس الثلاثي التالي: دائماً (3 درجة)، غالباً (2 درجة) ونادراً (1 درجة) للدلالة على مدى استخدام أولياء الأمور للمهارات المسبقة في القراءة والكتابة لدى أطفالهم.

وللتحقق من صدق أداة الدراسة، فقد عرضت على عدد خمسة (5) من حملة الدكتوراة في مجالات التربية وعلم النفس والتربية الخاصة، كما عرضت كذلك على عدد خمسة (5) من العاملين في رياض الأطفال من ذوي الكفاءة والخبرة الطويلة. وطُلب منهم

جميعاً الحكم على كل فقرة من فقرات الإستبانة من حيث صياغتها اللغوية ومدى علاقتها بالموضوع الذي صممت لقياسه. ولدى مراجعة ردود المحكمين واستجاباتهم تم حذف 3 فقرات نظراً لتداخلها مع الفقرات الأخرى أو لعدم اتصالها مباشرة بموضوع الدراسة، كما تم تنقيح وتجميع عدد 4 فقرات أخرى وصياغتها بطريقة ملائمة. وعقب هذه التعديلات اقتصرت فقرات الدراسة على (14) فقرة.

وقد تم إيجاد معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المستجيبون في كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.31 و 0.66 والجدول رقم (2) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية:

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.54	8	0.36
2	0.33	9	0.58
3	0.31	10	0.44
4	0.54	11	0.66
5	0.53	12	0.53
6	0.42	13	0.57
7	0.47	14	0.42

ويتضح من الجدول السابق رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية هي دالة عند مستوى (0.01) وتؤكد هذه الارتباطات صدق فقرات الاستبانة.

أما بالنسبة لثبات الأداة، فقد تم التأكد من ثباتها بحساب معامل الارتباط عن طريق معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات، والذي بلغ (0.78) والذي يعد مناسباً لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، قام الباحثون بالإجراءات اللازمة من أجل تطبيقها على عينة الدراسة وذلك على النحو التالي:

1- تم توزيع الاستبانة على أولياء أمور الأطفال ممن هم ملتحقون في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال مقابلتهم لشرح هدف الدراسة وتوضيح سرية المعلومات. ومن ثم

الإجابة على استفساراتهم أثناء قيامهم بالاستجابة على الفقرات. وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة (210) استبانة.

2- بعد جمع الاستبانات الموزعة وفرزها، تبين أن من بين أفراد العينة ممن وافقوا على المشاركة في إجراءات الدراسة والبالغ عددهم (139) قد أتموا الاستجابة على جميع الفقرات. وبذلك تم احتسابهم جميعاً كأفراد عينة الدراسة.

3- تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب. ومن ثم عولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) والتي تمثلت بإجراء اختبارات T test وتحليل التباين الأحادي One way ANOVA واختبار LSD للمقارنات البعدية، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

اشتملت نتائج الدراسة ومناقشتها على الجزأين التاليين:

الجزء الأول: يقتصر التحليل في هذا الجزء على التحقق من هدف الدراسة الأول والمتمثل في مدى ممارسة أولياء الأمور لمهارات القراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة رياض الأطفال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة والدرجة الكلية للإجابات. ويوضح الجدول رقم (3) ذلك.

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت الدراسة على التقدير التالي:

- المتوسط الحسابي أقل من (1) يمثل استخداماً بشكل بسيط
- المتوسط الحسابي من (1-1.99) يمثل استخداماً بشكل متوسط
- المتوسط الحسابي من (2 فما فوق) يمثل استخداماً بشكل مرتفع

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات

ترتيب الفقرة	الفقرات حسب الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	يستعير طفلي كتباً من المكتبة	2.74	0.50	مرتفع
2	أصطحب طفلي إلى معارض الكتب	2.64	0.53	مرتفع
3	أسمح لطفلي بمساعدتي في الكتابة في أنشطة كتابية سواء في وضع قائمة التسوق أو كتابة بطاقات تهنئة ..الخ.	2.54	0.66	مرتفع

4	أخصص ميزانية لشراء القصص وكتب أدب الأطفال لطفلي	2.30	0.67	مرتفع
5	أغني لطفلي أهازيج شعبية مسجوعة	2.12	0.78	مرتفع
6	أكافئ طفلي وأعززه بشراء كتب وقصص الأطفال التي يحبها	1.96	0.75	متوسط
7	أغير في نبرة صوتي عند قراءة قصة بصوتٍ عالٍ	1.75	0.71	متوسط
8	ألعب مع طفلي ألعاباً لغوية كثل سؤاله عن اسم حيوان أو نبات يبدأ بحرف ما	1.74	0.71	متوسط
9	أحكي لطفلي قصصاً من القرآن الكريم	1.72	0.74	متوسط
10	أشجع طفلي على ممارسة كتابة الأحرف أو اسمه أو أية أنشطة كتابية أخرى، مثل الاطلاع على دليل الهاتف أو قراءة اليافطات في الشارع أو قراءة الفواتير	1.71	0.79	متوسط
11	أشجع طفلي على أن يسأل أسئلة عند قراءتي له قصصاً	1.69	0.75	متوسط
12	أقرأ لطفلي بصوتٍ عالٍ	1.54	0.72	متوسط
13	أشجع طفلي على قراءة أو حفظ الآيات القرآنية	1.15	0.40	متوسط
14	يستعمل طفلي أقلاماً وألواناً لمحاولة الكتابة والتلوين والخربشة	1.08	0.30	متوسط
	الدرجة الكلية	1.91	0.31	متوسط

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة قد تراوحت بين التقدير المتوسط والتقدير المرتفع في استخدامهم للمهارات المسبقة في القراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة. وقد ظهرت المتوسطات الحسابية للفقرات (من 6-13) بمستوى متوسط، في حين ظهرت المتوسطات الحسابية للفقرات (من 1-5) بمستوى مرتفع وخاصة تلك المتعلقة باستعارة الكتب من المكتبة واصطحاب الطفل إلى المعارض. أما الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة فقد أظهرت استخدام المهارات المسبقة للقراءة والكتابة بشكل متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.91). وهذا المتوسط يعد قريباً بشكل كبير من الاستخدام المرتفع لهذه المهارات والذي تم اعتماده من قبل الباحثين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Morrow, 1983 ; Heath, 1980; (Holdaway, 1979; التي أظهرت أهمية توافر بيئات غنية مساعدة على القراءة بما فيها توفر الكتب وأدوات أخرى للقراءة والإجابة عن أسئلة الطفل كمساعد في تعليم الأطفال المهارات الأساسية للقراءة والكتابة.

الجزء الثاني: فحص الفرضيات الصفرية:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مدى استخدام المهارات المسبقة في القراءة والكتابة مع أطفال ما قبل المدرسة تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للمستجيب (ثانوية عامة فما دون، دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق).

ولاختبار صحة هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للمستجيب، وكانت النتائج على النحو التالي (جدول رقم 4)

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

حسب متغير المستوى التعليمي للمستجيب

المستوى التعليمي للمستجيب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
ثانوية عامة فما دون	1.90	0.31
دبلوم	1.82	0.25
بكالوريوس	1.98	0.36
الدرجة الكلية	1.91	0.31

يظهر الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة كانت في مستوى مرتفع عند جميع المستجيبين. إلا أن هذه المتوسطات كانت أكثر ارتفاعاً كلما ارتفع المؤهل العلمي للمستجيب. وهذا يدل على أنه كلما كان المستوى التعليمي للأب والأم أو المعلمة أعلى كلما كانوا أكثر ممارسة لمهارات القراءة والكتابة المسبقة مع أطفالهم. أما الآباء والأمهات ممن يحملون مؤهلات علمية تنحصر في الثانوية العامة فما دون، فقد ظهر المتوسط الحسابي لاستجاباتهم متوسطاً. وهذا يدل على أن مدى وعيهم لأهمية استخدام مهارات القراءة والكتابة مع أطفالهم لم يصل لمستوى فعال يسمح بالتواصل المثمر بينهم وبين أطفالهم لتعليمهم هذه المهارات في مرحلة ما قبل المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لاوسا (Laosa, 1982) في أن الأمهات الأكثر تعليماً يقرأن لأطفالهن أكثر من الأمهات غير المتعلمات.

ومن أجل معرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المستجيبين دالة إحصائياً أم لا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الموضح في جدول رقم (5).

جدول رقم (5)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للمستجيب

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.230	3	7.66	0.746	0.526
داخل المجموعات	13.87	135	0.103		
الكلي	14.10	138			

- مستوى الدلالة (ألفا= 0.05)

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي السابق المبين في جدول رقم (5) أن الفروق في مدى استخدام المهارات المسبقة في القراءة والكتابة مع أطفال ما قبل المدرسة والتي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للمستجيب ليست دالة إحصائياً عند مستوى (ألفا = 0.05). وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنه على الرغم من وجود فروق إحصائية بسيطة لذوي المؤهلات العلمية العليا، إلا أن هذه الفروق قد لا تنحصر فقط في استخدام المهارات المسبقة في القراءة والكتابة، بل إنهم قد يلجأون إلى توظيف التقنيات الحديثة في تعليم أطفالهم، إلى جانب استخدامهم للمهارات المسبقة في القراءة والكتابة. إضافة إلى ذلك، فإن عدد أفراد عينة الدراسة في كلتا المجموعتين (حملة الشهادات الجامعية وحملة الثانوية العامة فما دون) قد شكل عائقاً في سبيل تحقيق الدلالة الإحصائية المنشودة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة راشد وآخرون (Rashid, & et. al. 2005) بأن المهارات المسبقة في القراءة والكتابة التي يكتسبها الطفل من الأسرة ليست لها علاقة بالمستوى التعليمي للأم.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مدى استخدام المهـــارات المسبقة في القراءة والكتابة مع أطفال ما قبل المدرسة تعزى إلى متغير مشكلة الطفــل (فـــي النطق، سمعية، بصرية، صعوبة في التعلم، جسمية، عقلية، انفعالية، عدوانية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مشكلة الطفل. ويوضح جدول رقم (6) هذه النتائج.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

حسب متغير مشكلة الطفل

مشكلة الطفل	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
نطقية	2.01	0.33
بصرية	1.71	0.30
صعوبات تعلم	1.87	0.23
انفعالية	2.00	0.44
لا توجد مشكلات	1.89	0.30
الدرجة الكلية	1.91	0.31

يظهر جدول رقم (6) بأن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة قد تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع في استخدام المستجيبين للمهارات المسبقة في القراءة والكتابة مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ممن يعانون من مشكلات مختلفة. ويلاحظ أن استخدام هذه المهارات قد ظهر بشكل مرتفع أكثر عند الأطفال الذين يعانون من مشكلات نطقية حيث كان المتوسط الحسابي (2.01). وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن ذوي المشكلات النطقية بحاجة إلى استماع أكثر للقصص والحكايات سواء بالتشجيع على القراءة أو طرح الأسئلة أو التدريب أكثر على التواصل اللفظي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ويليامز (Williams, 1994) بأن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين يعانون من إعاقات سمعية ونطقية قد استمرت مهاراتهم المسبقة في القراءة والكتابة بالتطور نتيجة اهتمام الأسرة بهم بالمقارنة مع غيرهم من الأطفال. فيما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Blischak, 1995; Katims, 1991)، بأن الأطفال ذوي المشكلات النطقية لم تتح لهم من قبل أسرهم فرص القراءة والكتابة والتلوين بشكل كاف بالمقارنة مع الأطفال الذين ليس لديهم مشكلات، وقد يرجع السبب في هذا الاختلاف إلى الاختلاف في منهجية البحث أو حجم العينة.

ومن أجل معرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المستجيبين دالة إحصائياً أم لا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والذي يبينه جدول رقم (7).

جدول رقم (7)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مشكلة الطفل

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.310	4	7.75	0.753	0.557
داخل المجموعات	13.79	134	0.103		
الكلي	14.10	138			

- مستوى الدلالة (ألفا= 0.05)

يتضح من نتائج جدول تحليل التباين الأحادي الموضحة في جدول رقم (7) أن الفروق في مدى استخدام المهارات المسبقة في القراءة والكتابة مع أطفال ما قبل المدرسة والتي تعزى إلى متغير مشكلة الطفل ليست دالة إحصائياً عند مستوى (ألفا = 0.05). وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن عدد المستجيبين الذين يتعاملون مع أطفال يعانون من مشكلات مختلفة يعد محدوداً جداً مقارنة مع إجمالي عينة الدراسة، حيث يمثل المستجيبين الذين يتعاملون مع ذوي المشكلات النطقية (6.5%) فقط من إجمالي عينة الدراسة.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مدى ممارسة أولياء الأمور لمهارات القراءة والكتابة باستخدام التقنيات الحديثة مع أطفالهم بمرحلة ما قبل المدرسة تعزى إلى متغير عمر المستجيب (أقل من 20 سنة، 20-30 سنة، من 31-40 سنة، أكثر من 40 سنة).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة على الاستبانة حسب متغير عمر المستجيب، إضافة إلى اختبار LSD للمقارنات البعدية لتحديد لصالح من ترجع الفروق بين المتوسطات، وذلك كما تظهرها الجداول ذوات الأرقام (8، 9).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

حسب متغير عمر المستجيب

عمر المستجيب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أدنى من 20 سنة	2.03	0.30
20-30 سنة	1.91	0.31
من 31-40 سنة	1.78	0.31
أعلى من 40 سنة	2.19	0.39
الدرجة الكلية	1.91	0.31

يظهر جدول رقم (8) بأن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة قد تراوحت بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع لاستخدام المستجيبين للمهارات المسبقة في القراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة. إلا أن هذه المتوسطات قد كانت أكثر ارتفاعاً لدى المستجيبين ممن تراوحت أعمارهم (أعلى من 40 سنة) وكذلك المستجيبين الذين بلغت أعمارهم (أدنى من 20 سنة). ومن أجل معرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المستجيبين دالة إحصائياً أم لا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الذي يوضحه جدول رقم (9).

الجدول (9)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة

حسب متغير عمر المستجيب

مصدر التباين	**مجموع مربعات الانحراف**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة (ف)**	**مستوى الدلالة**
بين المجموعات	0.806	3	0.269	2.72	*0.047
داخل المجموعات	13.30	135	9.85		
الكلي	14.10	138			

* مستوى الدلالة (ألفا= 0.05)

يظهر اختيار تحليل التباين الأحادي الموضح في جدول رقم (9) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عمر المستجيب. ومن أجل التأكد لصالح من ترجع هذه الفروق بين المتوسطات، فقد تم استخدام اختبار **LSD** للمقارنات البعدية، حيث تبين أن هذه الفروق هي على النحو التالي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين المستجيبين ممن تقع أعمارهم (دون 20 سـنة) وبـين المستجيبين ممن تراوحت أعمارهم من (31-40 سنة) وذلك لصالح المستجيبين فـي فئة (دون 20 سنة). وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن هؤلاء المستجيبين قد يمثلـون أخوة الأطفال ممن تقل أعمارهم عن 20 سنة والذين يميلون إلى اللعب مـع أخـوتهم الصغار وذلك باستخدام الصور والقصص والغنـاء والتلـوين وإعـارتهم القصـص الخاصة بهم أكثر من الوالدين. وهذه الممارسة المتبعة من قبل الأخـوة الأكبـر سـناً تجعل من أخوتهم الصغار يميلون إلى تقليدهم ومحاولة مجاراتهم في مهارات القـراءة والكتابة.وتتفق هذه النتيجة مع نظريـة هولـداواي (Holdaway, 1986) فـي أن العمليات التي تمكن الطفل من اكتساب مهارتي القراءة والكتابة تبدأ بملاحظة الطفـل لمن هم أكبر منه سناً في بيئته المحيطة، كأن يشاهد الراشدين وهم يقرؤون ويكتبـون بأنفسهم.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين المستجيبين الذين تتراوح أعمارهم من (31-40 سـنة) وبين المستجيبين ممن بلغت أعمارهم (أعلى من 40 سنة) وذلك لصالح المسـتجيبين من فئة (أعلى من 40 سنة). وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن هؤلاء المستجيبين فـي هذه المرحلة العمرية قد يكونون من الأجداد الذين يميلون إلـى اسـتخدام الأسـلوب القصصي مع أحفادهم، والذين يستخدمون أسلوب التشجيع والحث على حفظ وقـراءة الآيات القرآنية، إضافة إلى استخدامهم للأهازيج الشعبية المسـجوعة والتـي يسـهل حفظها وقراءتها وكتابتها في مراحل لاحقة.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- تتولى الهيئات التعليمية والإدارية في رياض الأطفال توجيه أولياء الأمور لممارسة دورهم في استخدام المهارات المسبقة للقراءة والكتابة في مرحلة ما قبل المدرسة، وأن لا يقتصر ذلك الدور على الوالدين فقط، بل يتعداه كي يشمل الأخوة والأخوات وكذلك الأجداد، ويمكن لأولياء الأمور تحقيق دورهم هذا باستخدام مختلف الأساليب والوسائل المتابعة كقراءة القصص المصورة، واللعب المشترك مع أطفالهم والتشجيع على طرح الأسئلة واستخدام الألوان والرسوم والأهازيج والأغاني الشعبية.
- تشجيع أولياء الأمور على تهيئة البيئة الثقافية الملائمة للطفل وإثرائها بالمحفزات التي تدفعه للمحاولات الأولى للقراءة والكتابة.
- ضرورة استخدام المهارات المسبقة في القراءة والكتابة مع الأطفال الذين يعانون من مشكلات مختلفة، وخاصة من يعانون منهم من مشكلات نطقية وذلك من أجل تطوير قدراتهم اللغوية، وتنمية حاسة الاستماع لديهم وطرح الأسئلة والتواصل اللفظي مع المحيطين بهم.
- تفعيل دور وسائل الإعلام في توضيح دور الأسرة الحيوي والهام في تعليم الأطفال المهارات المسبقة للقراءة والكتابة.

المراجع:

- الكندري، أحمد (1992) علم النفس الأسري، الكويت.
- النصار، صالح (2004). تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة، الرياض.

- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J.A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). Becoming a nation of readers. Washington, DC: National Institute of Education.
- Blischak, B. (1995). Thomas the writer: Case study of a child with severe physical, speech & visual impairments, Language, Speech & Hearing Services in School, 26, 11-20.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 3,1-19.
- Chomsky, C. (1965). Aspects of a theory of syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clay, M. (1975). What did write? Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Flood, J. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. The Reading Teacher; 30,864-867.
- Halliady, M. (1975). Learning who to mean: Exploration in the development of language. London: Edward Amold. 132-133.
- Heath, S.B. (1980). The function and uses of literacy. Journal of Communication, 30, 123-133.
- Holdaway, D. (1979). The foundations of literacy. Sydney: Ashton Scholastic.
- Katims, D. (1991). Emergent literacy in early childhood special education: Curriculum & instruction. Topics in early childhood special education, 11 (1), 69-84.
- Laosa, L. (1982). School, occupation, culture, and family: the impact of parental schooling on the parent-child relationship. Journal of Education Psychology, 74, 791-827.
- Mason, J. (1980). When do children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. Reading Research Quarterly, 15, 203-227.
- Mason, J., & McCormick, C. (1981). An investigation of pre-reading instruction: A developmental perspective (Technical Report 224). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- McNeil, D. (1970). The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics. New York: Harper & Row.
- Menyuk, p.(1977) Language and maturation. Cam-bridge, MA:MIT Press

- Morrow, L.M. (2005). Helping children for reading and writing skills, The role of family in teaching reading and writing. Rutgers. The State University of New Jersey.
- Morrow, L.M, & Paratore, J.R.(1993). Family literacy: Perspective and practices. Reading Teacher, 47 (2), 2-8.
- Morrow, L.M.(1988). Young children's responses to one- to- one story readings in school settings. Reading Research Quarterly, 23(1), 89-107.
- Morrow, L.M.(1983). Home and school correlates of early interest in literature. Journal of Educational Research, 76, 221-230.
- Rashid, L. Morris, D. & Sevcik A. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. Journal of Learning Disabilities, 38, 2-11.

- Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. Language Arts, 59, 555-570
- Weikle, B. & Hadadian, A. (2000). Emergent Literacy practices among parents of preschool children with & without disabilities. Indiana University-Purdue University, Ball State University.
- Williams, C. (1994). The language & literacy worlds of three profoundly deaf preschool children. Reading Research Quarterly, 29,125-155.
- Yaden, D. (1985). Preschoolers spontaneous inquiries about print and books. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego.